

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture, adaptées pour des élèves ayant des besoins spécifiques au primaire et au secondaire: conception, expérimentation et évaluation des effets

Chercheuse principale

Julie Myre-Bisaillon, Université de Sherbrooke

Cochercheur du milieu de pratique

Sabrina Allen, Commission scolaire des Hauts-Cantons

Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Nancy Bédard, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Yris Bouffard, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Chantal Paradis, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Marlène Corriveau, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Chantal Coulombe, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Marie-Claude Fortier, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Andrée-Ann Garant, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Véronique Laberge, Commission scolaire des Hauts-Cantons
Sophie Roy, Commission scolaire des Hauts-Cantons

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2011-ER-144428

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS)
et et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TROISIÈME SECTION – RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Le contexte scolaire québécois est influencé par une réforme scolaire liée au développement de compétences et à une politique d'intégration scolaire et sociale des élèves en difficulté d'apprentissage (MEQ, 2000). Celui-ci ne fait pas exception à la réalité de la profession enseignante fréquemment invitée à revoir ses pratiques (Anadòn, 2000; Boudah *et al.*, 2001). Visant notamment à favoriser l'insertion scolaire et sociale du plus grand nombre d'élèves, les changements provoqués par l'intégration scolaire ont complexifié la tâche des enseignants et plusieurs ne se sentent pas outillés afin d'intervenir efficacement auprès de tous élèves (Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995). En privilégiant la classe ordinaire pour tous, la personne enseignante est alors considérée comme la première responsable de la prise en charge des difficultés de l'élève (MEQ, 2001); c'est à elle d'adapter les situations d'apprentissage afin d'en favoriser la réussite. En classe spéciale, si l'intégration éventuelle et partielle des élèves est souhaitée, les pratiques d'enseignement ont avantage à s'inscrire en cohérence avec celles de la classe ordinaire. Enfin, en milieu défavorisé, la pratique est d'autant plus complexe qu'un enfant sur quatre présente un retard dans le développement de ses habiletés cognitives, langagières et/ou sociales (ELNEJ, 1999). Dans cette perspective, la présente recherche s'inscrit dans la suite de travaux amorcés sur l'adaptation de SEA pour des élèves à besoins spécifiques en français (Myre-Bisaillon et Theis, 2006; Myre-Bisaillon, Tremblay et Beaudoin, 2009) et est complémentaire à deux autres

ouvrages s'intéressant à la compétence à écrire (Marchand, Myre-Bisaillon, Beaudoin et Fontaine, 2014; Myre-Bisaillon, Marchand, Fontaine et Beaudoin, 2013). Récemment, certains travaux ont porté sur l'intervention et le développement de la compétence à écrire auprès d'élèves à besoins spécifiques (pour une recension, voir Myre-Bisaillon et Tremblay, 2009). Toutefois, au Québec, peu d'interventions ont fait l'objet d'expérimentation en classe ayant pour conséquences qu'il existe peu de données sur les effets de ces interventions auprès des élèves. Un exemple d'adaptation, inspiré des travaux d'Amstutz (1993), a été privilégié comme support à la rédaction soit le texte modèle. Cette adaptation consiste en la présentation, au moment de la planification, d'un texte déjà écrit à partir duquel l'élève peut s'inspirer afin de rédiger son propre texte. Pour ce faire, il effectue des changements à partir du texte modèle (voir exemple en annexe) afin que celui-ci devienne le sien. Ceux-ci peuvent concerner le choix des mots, la formulation de phrases, les éléments de la structure narrative ou encore les composantes du texte (personnages, temps, lieu, etc.). Le texte-modèle a déjà fait l'objet d'une pré-expérimentation dans la cadre d'un projet exploratoire, il s'agit maintenant de consolider la démarche et de l'inscrire dans un contexte d'enseignement-apprentissage de production écrite. En plus du texte modèle, les SEA visaient la mise en place de diverses activités d'écriture ayant comme principal objectif d'amener les élèves à écrire des textes complets, plus particulièrement les élèves en difficulté qui, par manque de temps et d'idées, ne peuvent toujours compléter leur rédaction. Bref, l'intention était de contextualiser le plus possible les situations d'écriture afin que les élèves

soient plongés dans une thématique leur permettant ainsi de se retrouver en situation authentique d'écriture.

2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses

Cette recherche-action avait comme principal objectif la mise en place, de concert avec les enseignants, de situations d'enseignement-apprentissage (SEA) adaptées en écriture s'adressant à des élèves du primaire et du secondaire.

3. Objectifs poursuivis

L'objectif général de la recherche était d'accompagner des enseignants dans l'expérimentation de SEA adaptées en écriture et dans l'évaluation des effets auprès des élèves. De telles interventions ont été mises en place dès le début du premier cycle afin de favoriser l'écriture malgré le jeune âge des élèves. Également, des situations ont été élaborées en collaboration avec des enseignantes de deuxième et troisième cycle ainsi qu'en classe d'adaptation scolaire au secondaire. Les objectifs spécifiques étaient de:

- (1) Choisir, de concert avec les enseignants, les adaptations qui seront expérimentées à la suite d'une formation sur les adaptations didactiques;
- (2) Planifier, de concert avec les enseignants, les situations d'enseignement-apprentissage adaptées;
- (3) Expérimenter les adaptations et évaluer leurs effets, de concert avec les enseignants, sur la motivation et sur la compétence à écrire des textes variés, plus particulièrement au plan de la structure du texte;
- (4) Décrire la perception des enseignants quant à l'efficacité des adaptations mises en place.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

1. À quels types d'auditoire (décideurs, gestionnaires, intervenants, autres) s'adressent vos travaux ?

Cette étude, menée en collaboration avec des enseignantes du primaire et du secondaire, s'adresse à des acteurs de différents niveaux scolaires comme les SEA ont été expérimentées en classe multi-niveaux au primaire et en adaptation scolaire au secondaire. Les élèves inclus dans la recherche présentaient donc diverses particularités; difficultés d'apprentissage, de langage, écarts au niveau scolaire, milieux défavorisés, etc. Dans cette perspective, les travaux réalisés lors de la recherche s'adressent à différents auditoires. D'abord, pour les décideurs, les recherches dans la littérature scientifique ont montré un manque de connaissances sur la motivation à écrire. Dans la présente étude, les résultats ont pu mettre de l'avant que, malgré la présence de difficultés chez des élèves, leur motivation en écriture n'était pas toujours influencée par celles-ci. Il pourrait donc être pertinent que les décideurs diffusent davantage d'informations sur ce concept afin d'en favoriser le développement en classe. Ensuite, pour les gestionnaires, cette recherche offre des retombées quant aux pratiques d'enseignement en classe multi-niveaux comme les expérimentations ont majoritairement eu lieu dans ce type de classes. À l'aide des SEA, les enseignants ont pu développer la compétence à écrire en modifiant, au besoin, les critères en fonction des élèves. Pour les gestionnaires, ces résultats sont intéressants à diffuser puisqu'ils mettent de l'avant du matériel modifiable et facilitant l'enseignement de l'écriture, plus

particulièrement en classe multi-niveaux et plus spécifiquement pour les élèves en difficulté. Enfin, c'est principalement aux enseignants que s'adresse cette étude, et ce dans une perspective de changement de pratiques associées à l'écriture puisque les transformations introduites par les SEA visaient à rendre motivante les tâches d'écriture tout en travaillant à partir d'un seul matériel. Bref, les résultats de cette recherche permettent aux enseignants de s'approprier de nouvelles pratiques en écriture, insérées dans des SEA multidisciplinaires qui favorisent le plaisir et la motivation à écrire des élèves en difficulté (*cf.* propos des élèves en annexe).

2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ?

Entres autres, les conclusions de cette recherche démontrent qu'il est possible de travailler auprès d'un groupe d'élèves de différents niveaux scolaires tout en les motivant à écrire. À la lumière des résultats dégagés, les acteurs gouvernementaux pourraient s'inspirer des conclusions afin de mieux orienter les choix relatifs aux élèves, plus précisément ceux à besoins particuliers ou en classe multi-niveaux. Ainsi, les décideurs et les gestionnaires pourraient être davantage documentés en ce qui concerne la motivation à écrire, les adaptations didactiques ainsi que l'utilisation de SEA en tant que contextes authentiques motivants.

3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ?

Comme il s'agit d'une recherche-action, les retombées ont déjà eu lieu dans les classes où les expérimentations ont été menées comme il y a une application immédiate, dans l'action. Le renouvellement des pratiques, en lien avec la compétence à écrire, s'est fait au fur et à mesure que les SEA

étaient mises en place en classe. L'instauration de nouvelles pratiques a donc été favorisée par l'accompagnement des enseignantes vers un changement graduel des pratiques à l'aide de soutien, présence et matériel adapté. En collaboration avec la commission scolaire, la mise en ligne des SEA a permis la diffusion élargie des projets à des enseignants d'autres écoles n'ayant pas pris part à la recherche. Cette banque constitue une retombée importante comme elle permet à tous de bénéficier de matériel élaboré à l'aide du *PFEQ* et de SEA tout en favorisant le développement de l'écriture. À plus long terme, les retombées prévues se situent au niveau de la formation initiale et continue des enseignants, notamment à l'aide des publications didactiques de Myre-Bisaillon et Marchand (2013-2014) mettant de l'avant des SEA adaptées et élaborées à partir de littérature jeunesse. Le présent projet de recherche a donc permis la diffusion et la formation élargie des enseignants envers de tels outils. Nombreux sont également les ateliers que la chercheure principale a donné dans des colloques professionnels et sur demande dans des groupes ciblés d'enseignants.

4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?

En ce qui concerne les limites de cette recherche, elles se situent principalement au niveau méthodologique. Pendant la recherche, quelques difficultés sont apparues, plus particulièrement au moment de faire l'évaluation des productions écrites des élèves. Une grille d'évaluation, répondant aux critères du MELS, a donc été élaborée afin de recourir à un outil « normalisé » d'évaluation. Toutefois, malgré la grille, le temps consacré à la correction des textes s'est avéré exigeant. Également, il n'a pas été

possible de mener d'évaluations auprès de groupe contrôle, une situation faisant en sorte que les résultats des élèves ayant vécu l'expérimentation ne peuvent être comparés. Enfin, mentionnons que l'ensemble des variables relatives aux élèves n'a pu faire l'objet d'un contrôle. Par conséquent, les résultats obtenus lors des évaluations de la motivation et de la compétence à écrire ne peuvent être complètement expliqués par la mise en place des SEA. Les entretiens de groupe viennent toutefois nous éclairer sur la motivation des élèves à écrire.

5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés ?

Aux enseignants : le recours aux SEA offre plusieurs avantages afin d'enseigner l'écriture dont celui de favoriser la motivation des élèves envers les tâches liées à celle-ci. Même si certains élèves éprouvaient des difficultés, leur motivation en écriture dans les SEA leur permettait d'avoir confiance en eux, d'écrire davantage et, pour certains en difficulté, d'écrire un texte complet. De tels changements s'observent dans des pratiques à long terme et dans une perspective visant l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages.

Aux commissions scolaires : l'accompagnement des enseignants a provoqué des effets positifs dans la pratique, mais également au niveau des résultats des élèves. Les rencontres de formation ont permis aux enseignants de partager leurs expériences vécues et ainsi constater que les problématiques sont semblables. Un tel modèle de formation a semblé profitable en milieu rural où les enseignantes sont isolées ou peu nombreuses dans une école.

Aux décideurs (MELS / FQRSC) : la mise en place de cette recherche a été profitable pour le milieu scolaire puisque plusieurs petites écoles ont pu bénéficier de support professionnel et d'accompagnement en classe. Les enseignantes impliquées dans le projet ont instauré des changements dans leur pratique tout en étant sensibilisées aux apports possibles de la recherche envers celle-ci.

6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés ?

Aux enseignants : il serait intéressant de former les enseignants, dès le baccalauréat, à l'utilisation de SEA pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Également, une sensibilisation pourrait être menée, en formation initiale et continue, en ce qui concerne les conceptions traditionnelles associées aux pratiques d'écriture afin de sensibiliser les enseignants aux différentes conceptions entretenues à l'égard de la compétence à écrire et en lien avec les nouvelles pratiques. Dans les écoles secondaires, les changements sont plus difficiles et un accompagnement accru peut être nécessaire.

Aux commissions scolaires : une réflexion doit être entreprise à l'égard du modèle de formation continue offert par les commissions scolaires. La formule mise de l'avant dans ce projet a démontré des retombées positives dans la pratique et quant à la collaboration entre les enseignantes. Les effets obtenus ont été au-delà de ce qui avait été initialement prévu et ce, surtout au primaire.

Aux décideurs (MELS / FQRSC) : la formation offerte aux futurs enseignants doit prendre en considération que l'enseignement se déroule de plus en plus

en contexte particulier et que la pratique de l'écriture est nécessairement influencée. Enfin, la motivation à écrire devrait être abordée davantage en formation et dans des publications afin d'y sensibiliser les enseignants et ce, dès les premières années du primaire.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée

Comme la présente proposition est liée à l'accompagnement du changement dans les pratiques, la recherche-action est le meilleur choix puisque le changement dans une situation concrète est la priorité du chercheur (Gauthier, 1998; Dolbec et Clément, 2000).

2. Description et justification des méthodes de cueillette de données

Des données ont été recueillies lors des rencontres de formation. Les élèves ont été évalués en début et fin d'année scolaire sur la compétence et la motivation à écrire. Des entretiens semi-dirigés individuels et de groupe ont eu lieu lors des trois années de projet auprès d'élèves et d'enseignantes.

3. Corpus (différentes sources) ou échantillon (taux de réponses, robustesse des données, etc.)

L'échantillon est constitué d'une dizaine d'enseignantes et de près de 150 élèves. Les sources de données ont été multiples et plusieurs documents ont été analysés (détails disponibles dans les différentes annexes).

4. Stratégies et techniques d'analyse

Aux fins d'analyse, diverses techniques ont été utilisées. Les propos des enseignantes ont été recueillis lors des rencontres de groupe et l'analyse des verbatim s'est fait à l'aide de *NVivo*. Pour les SEA expérimentées, les élèves ont été évalués en trois temps, dans l'année, à l'aide de situation adaptée et situation sans adaptation permettant ainsi de décrire les effets sur la compétence à écrire et son évolution. Enfin, pour la motivation à écrire, un questionnaire a été élaboré, en lien avec la compétence à écrire, et mis en relation avec le modèle de Viau (1994). Les résultats quantitatifs des différentes évaluations ont été analysés à l'aide du logiciel *SPSS*. Enfin, des

entretiens de groupe ont été menés auprès des élèves afin de recueillir des données quant aux différentes sphères du projet de recherche.

PARTIE D - RÉSULTATS

1. Quels sont les principaux résultats obtenus ?

1.1 Résultats sur la motivation à écrire

Un questionnaire sur la motivation à écrire a été développé à partir des déterminants de la motivation de Viau (1994) et les énoncés ont été adaptés en fonction de l'écriture (Boulianne, 2008; Daly et Sharko, 2010; Viau, 1994) selon trois critères; valeur de la tâche, sentiment de compétence et contrôlabilité. L'outil a dû être développé puisqu'il n'a pas été possible de trouver un moyen d'évaluation existant quant à la motivation à écrire. Un entretien semi-dirigé a également été effectué auprès de quelques élèves de chacun des cycles d'enseignement. Enfin, un focus groupe avait lieu à la fin d'une SEA, et ce afin d'évaluer l'intérêt et la motivation des élèves à l'égard de la SEA expérimentée. La passation du questionnaire a eu lieu auprès de 155 élèves tandis que l'entretien a été mené auprès de 17 élèves, permettant ainsi de cumuler des données quantitatives et qualitatives sur ce concept. L'analyse qualitative des entretiens auprès des élèves révèle que la majorité des élèves ont répondu qu'écrire sert à l'écriture de lettres, de symboles, de phrases et d'histoires ainsi qu'à ne pas faire de fautes. Plusieurs élèves considèrent que l'écriture sert à apprendre et une minorité d'élèves répondent qu'écrire leur permet de parler de leurs sentiments dans leur journal intime. Pour 5 élèves, écrire sert à lire. À la question portant sur quels éléments les élèves aimeraient écrire, plusieurs sujets ressortent de cette question. La majorité des élèves avoue qu'ils aiment écrire sur les animaux et les personnages connus. Pour ce qui est des autres sujets,

quelques élèves aiment parler de leur famille, de recette, de Noël, d'aventures et de musique. En ce qui a trait à l'importance de savoir écrire, un seul élève répond que cela n'est pas important tandis que tous les autres avouent qu'en sachant écrire, ils peuvent apprendre et se corriger. Également, plusieurs avouent que savoir écrire pourra, à long terme, leur permettre de se trouver un emploi et de mieux s'exprimer et communiquer. La majorité pense avoir de bonnes idées lorsque vient le temps d'écrire un texte. Les élèves prennent le temps de penser et de réfléchir à leurs idées, de lire un livre, de s'inspirer des *5 au quotidien* ou encore de se référer à leur vécu. Toutefois, certains avouent qu'ils ont parfois de la difficulté à trouver les idées, et ce en lien avec un manque de concentration, avec le thème ou le sujet. La plupart des élèves croient avoir de la facilité pour écrire, car ils ont de bonnes idées ou encore parce qu'ils ont de bonnes notes, mais certains avouent avoir de la difficulté au niveau de la correction et c'est pourquoi ils se considèrent plus ou moins bons pour écrire. Treize élèves, sur dix-sept, répondent qu'ils ont de meilleures idées lorsqu'ils ont la possibilité d'écrire leur propre histoire alors que quatre avouent qu'ils ont moins d'idées et qu'ils manquent plus de temps à chercher des idées. Dans cette perspective, la majorité des élèves mentionne qu'ils préfèrent écrire lorsqu'ils ont la possibilité de choisir le sujet, car ils avouent avoir davantage d'idées et être plus rapides afin d'écrire. Enfin, plusieurs élèves ont mentionné qu'il était important de savoir qu'ils disposaient de suffisamment de temps afin de rédiger leur histoire. De plus, ils ajoutent que cela leur permet de mieux gérer leur temps et de diminuer le stress lié à la tâche demandée. Toutefois,

pour une minorité d'élèves, il n'est pas important pour eux de connaître le temps prévu afin de réaliser une tâche. La présentation des résultats détaillés se retrouve en annexe. D'autres résultats, obtenus lors d'entretiens de groupe menés après des SEA, ont mis de l'avant l'importance de travailler en contexte authentique, à partir de la littérature jeunesse, ainsi que la liberté offerte dans le cadre des situations d'écriture. Les élèves apprécient le fait d'exploiter des livres, dans différentes matières, en plus de réaliser diverses activités.

1.2 Résultats sur la compétence à écrire

a) Textes modèles

Le projet de recherche a permis de mettre de l'avant un dispositif didactique visant à favoriser et faciliter l'écriture auprès des élèves par le recours au texte-modèle. Les données recueillies au niveau des situations d'écriture ont mis de l'avant que cette adaptation était profitable aux élèves, plus particulièrement auprès de ceux éprouvant davantage de difficultés. En effet, en s'intéressant aux propos des enseignantes et des élèves du secondaire, il a été possible de constater que le texte-modèle, en plus de servir de référence quant à la production attendue, permettait aux élèves de se concentrer davantage sur le contenu à écrire comme la « forme » attendue était déjà connue. Ce dispositif didactique a permis à certains élèves d'écrire des textes complets, ce qui n'était pas le cas lorsqu'ils ne disposaient pas de texte-modèle. Celui-ci pouvait prendre diverses formes allant d'éléments soulignés dans le texte à changer ou encore d'indications dans la marge permettant à l'élève de connaître les informations importantes

à inclure dans le texte. L'exemple en annexe présente le texte-modèle proposé aux élèves de classes d'adaptation scolaire au secondaire ainsi que deux productions d'élèves.

b) Textes pré et post avec vocabulaire

Les évaluations menées au niveau de l'écriture des élèves ont montré que le fait de combiner un contexte authentique d'écriture est important auprès des élèves. En effet, il est apparu que ceux-ci présentaient davantage de motivation comme la thématique de la SEA avait été préalablement abordée par l'entremise de la lecture, de la littérature jeunesse, de la communication orale, etc. Plus précisément, une liste de mots de vocabulaire présents dans l'œuvre de littérature jeunesse était travaillée avec les élèves et ce, dans une perspective de compréhension du vocabulaire et des définitions associées. De manière générale, il a été possible d'observer que cette pratique avait favorisé la réutilisation du vocabulaire dans les situations d'écriture. Il apparaît donc que les élèves apprennent de nouveaux mots de vocabulaire intégrés dans les histoires et que certains, par la suite, les réutilisent dans leurs textes. Ainsi, les élèves développent l'habitude de comprendre les mots d'un texte et de se questionner sur leur sens, selon le contexte.

Dans le cadre de la SEA Pierre Noël, les élèves ont pu faire la découverte et l'étude d'environ dix mots de vocabulaire à l'aide de définitions et d'expressions. Par la suite, lors d'un pré-texte, ils devaient utiliser le plus de mots de vocabulaire et d'expressions possible provenant du projet, et ce dans un texte de maximum 200 mots. Enfin, ils devaient rédiger un texte

final, et ce sans qu'aucune consigne précise ne soit donnée relativement à l'utilisation du vocabulaire.

c) Entretiens de groupe

Les entretiens de groupe, réalisés avec les élèves après la réalisation de SEA, visaient à obtenir des données sur la motivation et l'intérêt envers les projets, mais également en ce qui concerne la compétence à écrire. Ainsi, les résultats ont montré que, de manière générale, l'écriture est perçue par les élèves comme une tâche amusante et facile puisqu'ils connaissent les personnages et le contexte dans lequel s'inscrivent les tâches d'écriture (résultats et exemples de commentaires d'élèves en annexe.). Également, les élèves ont mentionné avoir éprouvé un sentiment de compétence à l'égard de la réalisation de tâches d'écriture ainsi qu'un sentiment de contrôlabilité notamment par la mention d'un sentiment de liberté quant aux situations d'écriture à réaliser dans les projets.

1.3 Résultats des entretiens avec les enseignantes

Les entretiens individuels effectués avec les enseignantes ont permis de révéler de nombreuses informations, entre autres sur leurs perceptions à l'égard de la motivation des élèves, de leur propre motivation à enseigner, sur l'écriture et, enfin, sur le vocabulaire. De manière générale, au niveau des perceptions des enseignantes, il a été possible de constater que les six enseignantes interrogées ont le souci d'intégrer des liens multidisciplinaires aux SEA, plus particulièrement en arts plastiques et en sciences, et ce puisqu'elles constataient que les thématiques s'y prêtaient particulièrement. Dans cette perspective, les enseignants ont la volonté de proposer aux

élèves des apprentissages davantage significatifs et offrent la possibilité de voir que les matières peuvent être liées entre elles. Ces « nouvelles » pratiques d'écriture ont comme conséquences d'offrir aux élèves des apprentissages en contextes authentiques leur permettant ainsi d'écrire dans des situations davantage significatives et facilitant la tâche. En ce qui a trait à l'intérêt des élèves pendant le déroulement d'un projet, les enseignantes ont mentionné que le facteur « temps » peut avoir un impact, plus particulièrement en ce qui concerne la longueur de la tâche et le temps de correction et de rédaction. Également, les enseignantes considèrent que les SEA ont transformé le rapport à la tâche en français puisque cette nouvelle manière de fonctionner fait en sorte que les élèves n'ont pas l'impression « de travailler », mais de s'amuser même lorsqu'il s'agissait d'écrire des textes. Les enseignantes constatent que les élèves sont motivés à prendre part au projet et qu'ils ont de l'intérêt à chercher et apprendre sur le sujet à l'étude. Malgré le recours à des projets stimulants, il apparaît que les élèves éprouvent toujours de la difficulté avec l'écriture, une bête noire pour plusieurs d'entre eux et plus particulièrement ceux éprouvant des difficultés. Malgré le recours à différents types d'activités afin de varier les situations d'écriture, il apparaît que ces tâches restent peu aimées des élèves selon les enseignantes, plus particulièrement la préparation à l'écriture ainsi que la correction. À cet effet, le texte modèle a permis à certains élèves de diriger plus rapidement leur rédaction et d'être ainsi plus motivés. Ainsi, dans les classes du secondaire, le recours au texte modèle a permis à des élèves en difficulté d'écrire des textes complets, un élément positif soulevé par les

enseignantes concernées puisque les élèves y arrivaient difficilement sans cette adaptation. Enfin, en ce qui concerne l'utilisation des SEA par les enseignantes, celles-ci mentionnent principalement le changement dans leur façon d'aborder l'enseignement du français. En effet, plusieurs des répondantes ont à cœur d'utiliser du matériel authentique qu'elles jugent davantage motivant que des manuels ou feuilles d'exercices. Les enseignantes voient donc de nombreux avantages à travailler à l'aide des SEA :

- Plus facile d'enseigner lorsque l'enseignante a de l'intérêt envers le sujet à l'étude et plus facile de mettre en place l'écriture lorsque le vocabulaire et la lecture ont été abordés préalablement;
- Plus facile de diversifier son enseignement par l'utilisation de diverses stratégies et ainsi répondre plus facilement aux divers besoins des élèves;
- Plus facile, pour les élèves, de se plonger et de se motiver par rapport aux tâches d'écriture, malgré que celles-ci constituent une bête noire pour certains;
- Permet d'approfondir et de développer le vocabulaire et de s'approprier le sujet avant de débiter l'écriture;
- Permet de faire des liens multidisciplinaires (arts plastiques, mathématiques, sciences, etc.) à partir d'une thématique et ainsi concevoir les apprentissages dans une perspective plus large;
- Permet de valoriser les élèves en difficulté par la place accordée à la créativité et la possibilité de faire plusieurs petites situations d'écriture où les élèves se sentent compétents.

Enfin, il importe de souligner que le fait d'offrir des choix aux élèves a permis d'observer différents bénéfices. En effet, une enseignante a remarqué qu'en laissant les élèves choisir leur thème, ceux-ci s'engageaient davantage dans les activités d'écriture. De plus, les enseignantes ont favorisé la coopération et le travail d'équipe lors des SEA. Ce dispositif de travail a, par exemple, donné l'occasion aux élèves de pouvoir discuter de leur personnage dans leur décor respectif ou encore de discuter ensemble et, par le fait

même, partager leur liste de mots de vocabulaire. Enfin, les enseignantes ont pris plusieurs initiatives relativement aux situations d'écriture en ajoutant ou transformant des situations d'écriture afin de les adapter davantage aux élèves et à leur contexte d'enseignement.

2. À la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution ?

Il est à mentionner que certaines conclusions de la recherche ont été une surprise et n'auraient pu être prévues d'avance ainsi que des ajustements qui ont dû être faits. D'abord le texte modèle a dû être repensé. En effet, des rencontres et des discussions avec les enseignantes ont permis de mettre de l'avant les difficultés éprouvées par les élèves de première année quant à la réalisation de cette tâche. Après consensus, il a été convenu que le texte modèle allait uniquement être utilisé auprès d'élèves qui en éprouvaient le besoin et que les autres n'étaient pas nécessairement obligés de l'utiliser. Ensuite, il est à noter qu'une demande, de la part des enseignantes, s'est ajoutée en cours de projet et ce en ce qui a trait aux types de textes. En effet, les enseignantes ont mentionné qu'elles souhaitaient varier les types de textes travaillés avec les élèves en fonction des connaissances inscrites dans la *Progression des apprentissages au primaire* (2009). Également, mentionnons que certaines difficultés ont été vécues compte-tenu du fait qu'il s'agissait d'une recherche-action dont le nombre important de classes impliquées dans la recherche, les différents niveaux scolaires ainsi que le développement de nombreuses SEA en fonction des groupes. Toutefois, même s'il a été difficile de mesurer l'impact réel sur les résultats en écriture des élèves, la recherche a permis de mettre en

lumière que, lorsqu'insérée dans des SEA, l'écriture se révèle être une tâche plus facile, motivante et authentique pour les élèves, mais également selon les propos recueillis auprès des enseignantes. Enfin, le rôle joué par les enseignantes dans le cadre de la recherche s'est avéré fort intéressant puisque certaines se sont mises à former des collègues à l'égard de l'utilisation des SEA. Ainsi, des enseignantes ont joué le rôle de passeurs pédagogiques en expliquant et partageant la philosophie relative à l'égard de l'utilisation de SEA élaborée à partir de littérature jeunesse. Par la suite, les enseignantes formées avaient accès au matériel par l'entremise du portail de la commission scolaire. Nous croyons que le fait que des enseignantes se soient approprié la philosophie des projets et qu'elles aient pu, par le fait même, former des collègues assurent une certaine pérennité à la recherche et ce malgré le fait que l'équipe de recherche ne soit plus dans le milieu.

3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d'avancement des connaissances (sur les plans théorique, conceptuel, méthodologique, empirique, etc.) ?

Cette recherche contribuera à une meilleure connaissance des adaptations didactiques permettant d'améliorer la compétence à écrire et la motivation envers celle-ci. Pour les enseignants, les résultats obtenus ont montré que les adaptations représentent un outil de travail permettant de faciliter et d'adapter l'enseignement de l'écriture. Les résultats permettront d'améliorer la formation offerte aux étudiants en adaptation scolaire et sociale et en enseignement au préscolaire et au primaire afin de travailler l'écriture en contexte difficile. En bref, cette recherche permettra de faire avancer les connaissances sur l'efficacité des adaptations didactiques, la perception des enseignants à l'égard de celles-ci ainsi que sur les conditions

de réussite d'un processus de collaboration visant le changement des pratiques en écriture.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE (1 page)

1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux (en termes de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention)?

Lors des discussions et des observations en classe, nous avons constaté que l'écriture suscite d'importantes réflexions et questionnements chez les enseignantes. D'abord, nous avons pu observer que certaines pratiques sont profondément « ancrées » en classe : ne pas faire écrire les élèves de 1^{ère} année dès les premières semaines d'école, écrire seulement dans les « trottoirs » d'une feuille, etc. Les pratiques traditionnelles et les conceptions ancrées des enseignantes à l'égard de l'écriture sont encore présentes. Malgré un projet de recherche de trois ans, il semble important de poursuivre le travail dans un processus de transformation des pratiques d'écriture puisque plusieurs questionnements ont pu être exprimés par les enseignants. Plus particulièrement, ceux-ci poursuivent leurs réflexions sur des éléments tels que « comment débiter rapidement l'écriture? », « les impacts de l'évaluation sur la motivation à écrire? », « est-il possible d'utiliser une grille de correction positive? », « doit-on toujours corriger un texte en entier? » etc.

2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?

L'accompagnement a permis aux enseignantes de faire l'essai de nouvelles pratiques tout en bénéficiant du support de l'équipe de recherche. Les rencontres ont permis aux participantes de s'exprimer sur des problématiques vécues en classe (briser l'isolement). Pour l'avenir, une piste de solution serait d'aborder d'emblée le changement de pratiques lors d'une

rencontre de groupe afin de sensibiliser rapidement les enseignants au fait que l'enseignement de l'écriture est, encore aujourd'hui, profondément ancré dans des pratiques traditionnelles tel que nous avons pu l'observer. En ce sens, il nous a également été possible de constater l'importance et les effets de l'accompagnement auprès des enseignants participant au projet. En effet, le fait d'accompagner et d'être à l'écoute d'enseignants du 1^{er} au 3^e cycle sur une longue période a permis d'observer des changements dans les pratiques liées à l'enseignement de l'écriture.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Amstutz, C. (1993). Des aides à l'écriture narrative (ou comment lancer des élèves en grande difficulté dans l'écriture d'une nouvelle policière), *Revue Pratiques*, 78, 5-38.
- Boulianne, M. (2008). *Effets d'une séquence d'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire*. Mémoire de maîtrise en linguistique. Université du Québec à Montréal.
- Daly, L. et Sharko, S. (2010). *Motivating Students to Write Through the Use of Children's Literature. Master of Arts Teaching and Leadership Program*. Chicago, Illinois : Saint Xavier University
- Marin, J. (2010). Écriture en dyades chez les scripteurs débutants : L'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(1), 1-9.
- Myre-Bisaillon, J., Marchand, P., Fontaine, E. et Beaudoin, C. (2013). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématiques au 2^e cycle du primaire*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Marchand, P., Myre Bisaillon, J., Beaudoin, C. et Fontaine, É. (2014). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématiques au 3^e cycle du primaire*. Montréal : Les éditions CEC.
- Moreau, A.C. et Leclerc, M. (2011). Intervention centrée sur l'élève et retombées sur les apprentissages en lecture et écriture. *Revue Lettrure*, 1, 25-41.
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigaçãõ às Práticas I* (2), 17-37
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2011). Cycle d'écriture de récits dès le début du primaire : une posture textuelle. *Lettrure*, 1, 61-80.
- Barré-de-Miniac, C., Brissaud C. et Rispail, M. (dir.) (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse des impacts du groupe de révision

- réductionnelle chez les élèves québécois et néobrunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-492.
- Gagnon, R. et Ziarko, H. (2009). Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2e année du primaire: Etude comparée d'interventions didactiques contrastées. *Revue des Sciences de l'éducation*, 35(3), 127-148.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1 et 2), 32 pages.
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire, *Phronesis*, 3 (1-2), 111-120.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
- Pasa, L., Raganon, S. et Filjalkow, J. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Téléaccessible à l'adresse: <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=219>
- Lavoie, N., Lévesque J.-Y. et Laroui, R. (2007). Interactions entre élèves de première année du primaire dans des situations d'écriture. Dans J.-P. Gaté & C. Gaux (dir.), *Lire-écrire, de l'enfance à l'âge adulte*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Thériault, P. et Nadeau-Tremblay, S. (2011). Écrire en classe multiâge : un plaisir partagé. Dans C. Couture & P. Thériault (Ed.), *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle ou intercycle* (pp. 79-96), Anjou : Éditions CEC.
- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne et E. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: Une nouvelle option éducative* (p. 123-143). Montréal: Gaëtan Morin